



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Ocena rozwoju sprawności językowej w wieku szkolnym

**Author:** Ida Szwed

**Citation style:** Szwed Ida. (2010). Ocena rozwoju sprawności językowej w wieku szkolnym. W: Z. Dołęga (red.), "Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym. T. 1" (S. 127-139). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Ida Szwed

## Ocena rozwoju sprawności językowej w wieku szkolnym

Dziecko w okresie wczesnoszkolnym (późnego dzieciństwa) pozostaje od kilku lat w fazie opanowywania podstaw języka. „W zasadzie dziecko czteroletnie ma opanowane podstawy języka. Używa podstawowych konstrukcji gramatycznych w sposób podobny do dorosłego użytkownika języka i ma stosunkowo bogaty słownik. Pełną kompetencję językową może osiągnąć dopiero w wieku szkolnym, kiedy opanuje bardziej wyrafinowane sposoby wyrażania się, odmienne warianty językowe, różne zabiegi stylistyczne i retoryczne” (Kurcz, 1992, s. 68).

Odwołując się do podziału Van Kleeck (za: Dołęga, 2003), określamy okres wczesnoszkolny jako II stadium rozwoju języka, w którym dziecko dzięki pojawiającej się odwracalności i decentracji w myśleniu może łączyć w swoich wypowiedziach kilka aspektów językowych. Dziecko w II stadium rozwoju językowego radzi sobie z dwuznacznością wypowiedzi, uzyskuje zdolność korzystania z form językowych przy zachowaniu semantycznej zawartości wypowiedzi.

Warto w tym miejscu przywołać podział J.E. Gomberta, który uważa, że w wieku 6—7 lat dziecko osiąga kontrolę epijęzykową. Kontrola epijęzykowa i świadomość reguł jest wówczas jedynie na poziomie funkcjonalnym. Przymus świadomej kontroli przy używaniu form językowych może doprowadzić do świadomości metajęzykowej. Wejście w tę fazę rozwoju języka musi być poprzedzone znajomością reguł organizujących język. Szczególne znaczenie w poszerzaniu świadomej wiedzy o języku odgrywa nauka czytania i pisania. Świadomość metajęzykowa nie jest uniwersalna i nie wszystkim udaje się ją osiągnąć.

Wielu autorów (zob. np. Wood, 2006; Mnich, 2002) podziela przekonanie Wygotskiego, że rozwój piśmienności prowadzi do zmian w zdolnościach językowych i intelektualnych dziecka. Używane struktury językowe ulegają transformacjom na skutek uczenia się pisania i czytania. „Trzeba dokonać pewnego rozróżnie-

nia pomiędzy możliwością posługiwania się mową i jej rozumieniem a osiąganiem określonej wiadomości dotyczącej struktury stosowania języka. Dziecko nie będzie w stanie pojąć natury czytania i pisania, dopóki nie zrozumie na przykład, jak to się dzieje, że słowa oraz dłuższe wypowiedzi poddają się rozłożeniu na mniejsze fragmenty, reprezentowane przez ustalony zbiór spisanych znaków. Musimy najpierw się dowiedzieć, co dokładnie rozumieją dzieci z dźwięków oraz struktury mowy, kiedy rozpoczynają naukę czytania” (Wood, 2006, s. 165). Język pisany nie stanowi tylko i wyłącznie zapisanej wersji mowy. Rozwój piśmienności dzieci pozwala na formułowanie nowych teorii dotyczących struktury i funkcji języka. Wraz z nauką pisania przekształca się struktura i funkcje języka, zmiany można obserwować w sposobie myślenia dziecka (Wood, 2006, s. 165).

Ważne jest ustalenie determinantów rozwoju mowy dziecka zarówno genetycznych, psychofizycznych, jak i społecznych i edukacyjnych (Mnich, 2002). Diagnozując sprawność językową, trzeba mieć na uwadze to, że bywa ona odnoszona do następujących określeń: „świadomość językowa” oraz „kompetencja językowa” i „kompetencja komunikacyjna”. Zestawienie semantyczne terminów „sprawność” i „umiejętność” pozwala rozumieć sprawność jako dobrze opanowaną i wyćwiczoną umiejętność, przy posiadaniu niezbędnych do jej wykorzystania wiadomości, które mogą być uświadomione, nieuświadomione lub intuicyjne. Z kolei zakres czyjeś wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności jest nazywany kompetencją. W zależności od płaszczyzn, które określa lingwistyka, wyróżnia się kompetencje: językową, komunikacyjną, lingwistyczną czy też socjolingwistyczną (Mnich, 2002).

Noam Chomsky kompetencję językową definiuje, z jednej strony, jako idealną wiedzę i zdolność użytkownika danego języka do rozumienia zdań pod względem gramatycznym i semantycznym, a z drugiej — zdolność do tworzenia nowych zdań. „Język jest bowiem nieskończonym zbiorem zdań generowanych na podstawie skończonej ilości reguł i słów, a gramatyka — zbiorem reguł rekurencyjnych, czyli takich, które dadzą się stosować nieskończoną ilość razy. Z pojęciem kompetencji językowej, według Chomsky’ego, nierozdzielnie są związane jej atrybuty: kreatywność, gramatyczność, akceptabilność i interioryzacja” (Mnich, 2002, s. 23).

Korzystne wydaje się posługiwanie terminem sprawności językowej także dlatego, że diagnozą mowy dziecka w wieku wczesnoszkolnym zajmują się głównie pedagodzy. Korzystają oni z klasyfikacji i terminologii lingwistki edukacyjnej, według której definicja kompetencji gramatyczno-leksykalnej jest zbieżna z definicją kompetencji językowej N. Chomsky’ego (Mnich, 2002, s. 23). W badaniach mowy dziecka sprawność językowa odnoszona jest najczęściej do umiejętności właściwego posługiwania się językiem na określonym etapie rozwoju mowy oraz na opanowaniu określonych elementów systemu językowego i normy językowej przez dziecko w pewnym wieku (za: Mnich, 2002).

Andrzej Markowski (1999) definiuje sprawność językową jako cechę osoby mówiącej lub piszącej, polegającą na umiejętności przekazywania w swoich tekstach

tego, co chce przekazać (informacji, przeżyć, emocji) w sposób najodpowiedniejszy w danej sytuacji komunikatywnej. Sprawność językowa pozwala dalej dotrzeć do odbiorcy, powodując u niego właściwą reakcję. W kontekście socjolingwistycznym sprawność językowa to także wiedza o zróżnicowaniu współczesnego języka pod względem stylistycznym, socjalnym, terytorialnym i chronologicznym.

## Rozwój systemu fonologicznego

Dziecko w okresie późnego dzieciństwa, kiedy rozpoczyna naukę w szkole, powinno posiadać umiejętność słuchowego rozróżniania wszystkich dźwięków ojczystego języka i poprawnego ich artykułowania. Słuch fonemowy (inaczej: fonematyczny) określa zasób fonemów języka ojczystego opanowany do 7.—8. roku życia (Rocławski, 1995). Do około 12.—13. roku życia rozwój słuchu fonetycznego może być kontynuowany poprzez naukę języków obcych. Słuch ten umożliwia rozróżnianie wypowiedzi pod względem fonologicznym, klasyfikowanie wypowiedzianych i usłyszanych głosek do określonych fonologicznie klas. W trakcie wypowiedzi słuch fonemowy pełni funkcję autokontroli.

Rozwój słuchu fonemowego jest ściśle związany z kształceniem się słuchu prozodycznego, uwzględniającego takie cechy języka jak: miejsce akcentu wyrazowego i zdaniowego, tempo, melodia, intonacja, rytm, iloczasy (ten ostatni można uznać za cechę języka dziecka). Doskonalenie słuchu fonetycznego i prozodycznego są ściśle związane z rozwojem słuchu muzycznego.

Niedoskonałości w słuchu fonemowym u dzieci mają konsekwencje niepoprawnej artykulacji. Proces wywoływania głosek powinien, podobnie jak rozwój słuchu fonemowego ojczystego języka, zostać zakończony w wieku przedszkolnym. Przeprowadzane badania przesiewowe pokazują statystyczne opóźnianie tego procesu w wypadku współczesnych dzieci. Około 40% dzieci 7-letnich (30 lat temu, trudności takie odnotowywano u około 20% dzieci w tym wieku; za: Dołęga, Szwed, 2005) ma trudności w wymawianiu głosek przedniojęzykowózębowych, syczących takich jak: s, z, c i przedniojęzykowodziąsłowych, szumiących jak š, ž, č oraz często także głoski r.

Dziecko może dokonywać substytucji, tj. wtedy, gdy dwa fonemy danego systemu językowego są realizowane w identyczny sposób, u dzieci około 6.—7. roku życia najczęściej pojawia się substytucja szeregów syczącego i szumiącego oraz głosek l i r. Jeżeli substytucja dotyczy głoski sekundarnej przez prymarną, możemy mówić o opóźnionym rozwoju mowy, który przebiega prawidłowo, ale wolniej. Innym częstym problemem mowy dzieci jest deformacja, przykładem może być tylnojęzykowa wymowa głoski r lub seplenienie międzyzębowe lub boczne. Deformację — także w wieku 6 i 7 lat — klasyfikuje się już jako zaburzenie mowy.

Rzadko dochodzi do elizji głoski w tym wieku, np. głoski — r. W wypadku dzieci w wieku szkolnym zdarzają się dodatkowo uproszczenia grup spółgłoskowych.

## Diagnoza artykulacji i słuchu fonemowego

Diagnostyka słuchu fonemowego i artykulacji jest domeną logopedów. Powinna być poprzedzona każdorazowo wywiadem z rodzicem dziecka na temat przebiegu rozwoju mowy i całokształtu zmian psychoruchowych oraz społecznych w życiu dziecka. Jego trybu życia, spędzania wolnego czasu (liczby godzin spędzanych przed komputerem czy telewizorem), opiekunów. Zebrane w ten sposób dane stanowić powinny źródło dla stawiania hipotez diagnostycznych. W żadnym wypadku wywiad nie może zastąpić bezpośredniego kontaktu i badania dziecka.

Istnieje wiele metod logopedycznych i pedagogicznych, służących ocenie stanu rozwoju słuchu fonemowego i artykulacji, jak: karty badania mowy, kwestionariusze obrazkowe. Badanie takie powinno obejmować rozpoznawanie i manipulowanie fonemami, analizę i syntezę fonemową, a także różnicowanie wyrazów, pseudosłów i struktur fonemowych (Demel, 2005; Michalak-Widera, 2000; Rocławski, 1995; Rodak, Nawrocka, 1995; Stecko, 2002; metody te są w tomie dotyczącym diagnozy dzieci w wieku przedszkolnym (zob. Dołęga, Szwed, 2005).

W przypadku badania psychologicznego rozwoju mowy dziecka w wieku szkolnym godnym polecenia jest Test Nieznany Język autorstwa J.M. Wepmana, Z. Matejcka, opracowany przez M. Bogdanowicz (Lipowska, 2001). Test składa się z trzech części, precyzyjnie diagnozuje słuch fonemowy, analizę i syntezę sylabową, fonemową oraz pamięć słuchową. Walorem testu jest możliwość przeprowadzenia badania w formie zabawy nauki nieznanego, egzotycznego języka, (zob. Dołęga, Szwed, 2005).

E. Szeląg i A. Szymaszek (2006) opracowały test do badania słuchu fonemowego dzieci i dorosłych. Test składa się ze 106 zadań i ilustrujących je obrazków. 10 zdań służy do prezentacji testu i zasad badania osobie, poddanej diagnozie. Część wstępna stanowi swego rodzaju badanie przesiewowe. W zrozumieniu zdań wstępnych mogą mieć trudności osoby z deficytami funkcji rozumienia mowy słyszanej lub ze znaczącymi deficytami uwagi i pamięci. Dzięki temu możemy wykluczyć z badania osoby z defektami, których nie bada omawiany test.

96 zdań stanowi materiał badania właściwego. Test składa się z par zadań, które różnią się jednym fonemem. Na uwagę zasługuje niezwykła staranność w doborze materiału słownego testu. Wybrane pary słów dla poszczególnych opozycji fonematycznych są jednorodne pod względem gramatycznym i są dobrze osadzo-

ne w tradycji języka. Wyselekcjonowane paronimy zawierają słowa często lub dość często występujące w języku. Dodatkową zaletą testu jest dołączona płyta CD, która zapewnia powtarzalność prezentowanego materiału.

Test zaopatrzony jest w szczegółową instrukcję, jak postępować w momencie pojawiania się deficytów w różnicowaniu fonemów. Jest to bardzo ważne dla uzyskania właściwej diagnozy i uniknięcia błędów. Autorki przygotowały dwie wersje — listy słów: właściwą, gdzie zdania rozrzucone są losowo; pomocniczą, w której zdania ułożone są według rodzaju opozycji. Dwie wersje pozwalają także na powtórzenia badania, wykluczając proces uczenia się, transferu lub torowania.

Badanie musi się odbywać w wyciszonym pomieszczeniu. Osoba badana zakłada słuchawki i siada przy stoliku, na którym znajduje się zestaw obrazków. Badany słucha serii zdań nagranych na CD. Po prezentacji każdego zdania wskazuje właściwą jego ilustrację, wybierając jeden spośród dwóch obrazków. Osoba prowadząca badanie nie udziela informacji zwrotnych na temat poprawności udzielonych odpowiedzi, za wyjątkiem serii wstępnej.

Ocena percepcji słuchowej jest także elementem diagnozy dysleksji. Niektórzy autorzy mówią o tzw. dysleksji „typu słuchowego”, u podłoża której leżą zaburzenia percepcji słuchowej dźwięków mowy, często powiązane z zaburzeniami funkcji językowych. U dzieci mogą w związku z tym występować dwojakie trudności:

1. Trudności w odróżnianiu głosek zbliżonych fonetycznie, szczególnie tych, które różnią się jedną cechą dystynktywną (np. dźwięcznością: z — s, d — t, w — f), uczniowie tacy mają trudności w odróżnianiu wyrazów sensownych od bezsensownych).
2. Trudności w uczeniu się analizy i syntezy sylabowej i głóskowo-fonemowej. Dzieci nie umieją wyróżnić sylab i głosek w wyrazach, ani nie są w stanie ich zszyntezować, dlatego opuszczają, dodają, przestawiają litery i sylaby.

## Rozwój systemu semantycznego

Opanowanie systemu semantycznego przez dziecko oznacza przyswojenie słów i ich znaczeń. Rozwój semantyki rozpoczyna się około 10. miesiąca życia, kiedy pierwsze słowa pojawiają się; około 2. roku życia, gdy ich liczba osiągnie liczbę około 50 (Dołęga, 2003; Smółka, 2004; Wygotski, 1989) dziecko bardzo intensywnie wzbogaca swój słownik, jest to tak zwana eksplozja nazywania.

Orientacyjny rozwój słownictwa w aspekcie ilościowym dzieci w wieku późnej dorosłości przedstawia się następująco: 6-latek — 3000 słów, 7-latek — 4000 słów, pod koniec okresu wczesnoszkolnego około 8000 słów. Maria Kielar-Turska (2001) podaje, że do 6. roku życia dziecko opanowuje około 9—10 słów dziennie, do 13. roku życia około 300 słów rocznie. Zasób rozumianych pojęć językowych



przewyższa liczbę wypowiedzianych wyrazów. Interpretując wspomniane statystyki, należy pamiętać o różnicach w słownictwie biernym i czynnym.

Na początku okresu wczesnoszkolnego dziecko opanowuje następujące zjawiska językowe: synonimiczność, homonimiczność i metaforyczność. Na indywidualne opanowanie wspomnianych zjawisk duże znaczenie ma środowisko społeczne, w jakim żyje i wychowuje się dziecko.

Przyglądając się rozwojowi semantyki, należy także zwrócić uwagę na tzw. mowę społeczną. Uważa się, że „wypowiedzi społeczne są wynikiem naśladowania i modelowania zachowań. Pełnią dwie funkcje: ekspresywną i regulacyjną. Pojawiają się w wieku przedszkolnym, a ich nasilenie obserwuje się w wieku szkolnym i okresie dorastania. Wulgaryzmy, wykrzykniki społeczne i antyspołeczne mają ułatwić identyfikację i przynależność grupową, wyrażać męskość czy też dorosłość. Czasem są wyrazem mechanizmów obronnych i sposobem radzenia sobie z agresją otoczenia i przeżywanym przez dziecko poczuciem niższości [...]; są też okazją do przedstawiania w sposób dramatyczny stanów wewnętrznych i zwrócenia uwagi innych osób” (Dołęga, Szwed, 2005, s. 119). Trudny do zdiagnozowania ten element semantyki służyć może nie ocenie słownictwa, ale uzupełnieniu diagnozy emocjonalno-społecznego funkcjonowania dziecka. Diagnoza słownictwa społecznego opiera się często na wywiadzie środowiskowym i obserwacji uczestniczącej.

## Diagnoza warstwy semantycznej języka uczniów

Badanie warstwy semantycznej języka dziecka przeprowadzane jest zazwyczaj za pomocą testów słownikowych. W zależności od celu diagnozy badania słownika dziecka mogą być poprzeczne z zastosowaniem dzienniczków mowy i podłużne, prowadzone przez dłuższy okres czasu. W badaniu psychologicznym najczęściej stosujemy metody niestandardyzowane. Często wstępem do takiej diagnozy jest swobodna rozmowa z dzieckiem, obserwacja ucznia w naturalnej dla niego sytuacji. Metodą, która może być pomocna do badania semantyki w wypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym (choć zasadniczo służy ocenie poprawności wymowy — artykulacji), jest Dialogowy Test Artykulacji (Maciejewska-Tworek, 2000). Prowadzący badanie, korzystając z ułożonej wcześniej historyjki obrazkowej, opowiada badanemu dziecku bajkę. Następnie role się zmieniają i dziecko opowiada tę samą bajkę osobie dorosłej. Wypowiedź dziecka jest rejestrowana (w postaci nagrania).

Aspekt semantyczny jest uwzględniany także w metodach badających ogólnie sprawność językową lub kompetencję komunikacyjną u dzieci. Test językowy HSET (Heidelberger Sprachentwicklungstest) autorstwa H. Grimma i H. Schoelera

w adaptacji M. Przetacznik-Gierowskiej, M. Kielar i A. Litwy obejmuje grupy podtestów przeznaczonych do oceny aspektów synaktycznego, morfologicznego i semantycznego języka oraz rozumienia znaczeń w kontekście. Rozwój semantyczny oceniany jest za pomocą czterech prób — podtestów:

1. KS — poprawianie zdań niespójnych semantycznie. (Dziecko wykrywa nielogiczności w zdaniach).
2. SB — tworzenie zdań. (Badany układa zdania z podanych w teście wyrazów).
3. WF — szukania słowa. (Dziecko odszukuje jądro znaczeniowego podanych wyrazów i podaje wyraz, który nadrzędny lub równorzędny z podanymi w teście. Zadaniem dziecka jest np. znalezienie czwartego wyrazu do trzech podanych).
4. BK — klasyfikacja pojęć. (Bada poziom semantyczno-poznawczej organizacji dziecka. Zadanie polega na uporządkowaniu desygnatów do pojęć nadrzędnych (Smółka, 2004).

Należy zauważyć, że jest wiele dostępnych testów pojemności języka, rozumienia treści symbolicznych, czytania ze zrozumieniem. Są one powszechnie stosowane w diagnostyce pedagogicznej.

Na szczególną uwagę zasługują dwie metody: Przesiewowy Test Sprawności Językowej autorstwa Z. Tarkowskiego (1992) i Testy Sprawności Językowej (forma pisemna) autorstwa M. Mnich (2002). Test M. Mnich składa się z dwu części A i B. Część A bada zasoby leksykalne i umiejętności słotwórcze uczniów. Test A składa się z 111 „zagadek słotwórczych” będących parafrazami i peryfrazami słotwórczymi, które zawierają pytania o 118 derwatów, tj. rzeczowników modyfikacyjnych i mutacyjnych, przymiotników i czasowników. Test jest każdorazowo poprzedzony czterema zagadkami słotwórczymi, stanowiącymi przykład dla dzieci, w którym są dodatkowe podpowiedzi w postaci pytań, odpowiednie dla części mowy: jaki?, jak?, jakie?, co zrobić?, co zrobić? Jest to zamierzona podpowiedź, ukierunkowująca badane dzieci na oczekiwane kategorie. Walorem jest niezwykła dokładność językoznawcza, np. w teście umieszczone są jedynie kategorie, którymi posługują się dzieci w przedziale wiekowym 7—10 lat.

## Rozwój systemu morfologicznego i syntaktycznego

We wcześniejszych okresach rozwojowych dziecka można już zauważyć pewne prawidłowości w opanowaniu fleksji, chociaż ogólnie jest ona najpóźniej osiąganą sferą języka. W początkowym okresie wieku szkolnego uczeń doskonali konstruowanie form rzeczownika w celowniku i narzędniku. Trudności też mogą mieć dzieci nawet w późnym dzieciństwie z odmianą rzeczowników rodzaju żeńskiego



zakończoną na spółgłoskę, jak np. *mysz*, lub rodzaju męskiego zakończonej na samogłoskę *a*, np. *kolega* (Smoczyńska, 1997).

Dziecko w początkowym okresie nauki szkolnej doskonali umiejętność posługiwania się zdaniami. Zdania stają się coraz dłuższe i poprawniejsze gramatycznie. Średnia liczba słów w zdaniu uważana jest za miernik rozwoju mowy (Kurcz, 1992; 2005; Smółka, 2004). Bogatsza konstrukcja zadań dzieci świadczy o opanowaniu zasad gramatyki. Ostatnim elementem syntaktycznym, który pojawia się nierzadko dopiero w okresie wczesnoszkolnym, jest forma bierna zdania. Mówienie zdaniami o złożonej strukturze ma duże znaczenie dla rozwoju myślenia dziecka, choć w dużej mierze jest zależne od środowiska, w jakim przebywa dziecko.

Badanie omawianych sfer języka dziecka jest domeną pedagogów i językoznawców. Wykorzystywane są w tym celu metody diagnozujące ogólnie sprawność językową (omawiane w następnym podrozdziale) jak Tarkowskiego i Mnich, a także wspomniany już test językowy HSET, szczególnie podtesty:

1. VS — rozumienia struktur gramatycznych,
2. IS — naśladowania struktur gramatycznych,
3. PS — tworzenia liczby pojedynczej i mnogiej,
4. AM — tworzenia słów pochodnych,
5. AD — stopniowanie przymiotników.

Precyzyjną metodą wydaje się Test B Testu Sprawności Językowej autorstwa M. Mnich. W teście tym autorka uwzględnia nie tylko cechy rozwojowe, ale dostosowała także zadania testowe do wymogów edukacyjnych dzieci wczesnoszkolnych. Część B testu Mnich służy do badania umiejętności fleksyjnych organizacji tekstu odmiany pisanej języka. Obejmuje 12 zadań, z których 5 zdań dotyczy organizacji tekstu pisanego, 7 zaś — wybranych form fleksyjnych (Mnich, 2002, s. 78).

## Rozwój kompetencji narracyjnej

Rozwój narracji autorzy najczęściej opisują, odwołując się do stadiów rozwoju myślenia. Dziecko rozpoczynające karierę szkolną w swoich opowiadaniach ma najczęściej wyraźną kompozycję, jego opowiadania przedstawiają akcję. Trudności ma z wprowadzaniem postaci do akcji, z opisem cech bohaterów, szczególnie ich przeżyć i innych cech psychologicznych. Diagnoza kompetencji narracyjnej oparta jest często na stawianych dziecku pytaniach na temat świąt, wakacji itp. Można skorzystać także z różnego typu historyjek obrazkowych.

## Rozwój kompetencji komunikacyjnej

Dziecko, aby skutecznie uczestniczyć w komunikacji, musi umieć wytwarzać i rozumieć wypowiedzi, nie tylko na podstawie ich gramatyczności i trafności referencyjnej, ale także na podstawie adekwatności do kontekstu społecznego. „Wiele jest jeszcze do zrobienia, jeśli chodzi o poznanie pojęciowych podstaw społecznych wymiarów schematów komunikacyjnych, jakimi posługują się dzieci”. (Rice, 2007, s. 260). Problemy z nabywaniem języka przez dziecko mogą wpływać z deficytów pojęciowych. Deficyty wiedzy o osobach i o przedmiotach mogą stanowić podłoże trudności w rozwinięciu zdolności komunikacyjnych. Może dzieci, które nie potrafią dostosować swojego języka do kontekstu społecznego, nie opanowały odpowiednich kategorii społecznych. Dzieci, które nie potrafią opowiadać historii, mogą nie dysponować reprezentacją umysłową sekwencji zdarzeń. Inną możliwością jest, że problemy z przyswajaniem języka utrudniają społeczne uczenie się. Niemożność rozróżniania np. dwóch wariantów językowych może ograniczyć wychwytywanie różnic społecznych. Dobrze ilustrują to problemy z zaimkami osobowymi lub z terminami o niesprecyzowanym odniesieniu, które mogą odzwierciedlać brak odpowiedniego uświadomienia sobie przez dziecko perspektywy i stanu wiedzy rozmówcy. „Przyglądając się bliżej trudnościom niektórych dzieci z przyswajaniem umiejętności językowych uważanych za czysto referencjalne, można dojść do wniosku, że źródłem kłopotów jest nie tylko (albo nie tyle) relacja symbol/znaczenie, lecz także społeczne wymiary kontekstu mówienia” (Rice, 2007, s. 261).

Jeżeli dziecko ma kłopoty z poprawną artykulacją, to warianty fonologiczne nie są wskazówką o wiedzy dziecka na temat kontekstu społecznego. Podobnie jeśli dziecko ma problemy ze składnią, to może nie umieć sformułować wariantów dostosowanych do sytuacji, w jakiej się znalazło. W takich przypadkach nie ma sensu opierać diagnozy jedynie na spontanicznych wypowiedziach dzieci. Istnieją następujące możliwości:

1. Systematyczne sprawdzanie umiejętności rozumienia przez dziecko (jaki wariant rozumie i wykrywa w werbalnych interakcjach innych ludzi).
2. Zmienność w obrębie wzorców komunikacyjnych poszczególnych dzieci (jak dziecko wybiera spośród własnego spektrum wariantów).
3. Korzystanie z pozajęzykowych środków porozumiewania się.

Kompetencja komunikacyjna dzieci w młodszym wieku szkolnym pozostaje pod znaczącym wpływem czynników indywidualnych i społecznych. Smółka (2004) podkreśla wpływ następujących czynników: motywacji do nauki, i uspołecznienia, adaptacji społecznej, sytuacji rodzinnej, wpływu tzw. polszczyzny konsumpcyjnej. „Wraz ze wzrostem przyhamowania obniżał się poziom kompetencji komunikacyjnej, szczególnie w zakresie zdolności funkcjonalnych, czyli używanie języka dla osiągnięcia zamierzonych celów” (Smółka, 2004, s. 127).

Kompetencja komunikacyjna, według psycholingwistów, obok procesów integracji procesów percepcyjno-motorycznych (por. Smółka, 2004, s. 74—80) oraz kompetencji lingwistycznej ma decydować o sukcesie w nauce czytania i pisanie.

## Jąkanie się zachwianiem rozwoju kompetencji komunikacyjnej

Poziom kompetencji komunikacyjnych może być w końcu obniżony przez zaburzoną płynność mówienia, z jaką zmagają się jękający się. Zaczynaniu się w mowie zaczynają już w wieku szkolnym towarzyszyć frustracja, wrogość, lęk przed mówieniem, zahamowania przed wypowiedzianiem określonych słów i głosek, obawa i unikanie publicznego zabierania głosu, stres komunikacyjny. Jękający się uczeń szkoły podstawowej zdaje sobie sprawę ze swojej niepłynności i zacięć w czasie mówienia, w konsekwencji czego zaczyna się bać sytuacji komunikacyjnych, unika mówienia, zapomina o treści, którą chciał przekazać, skupiając się nerwowo na płynności wypowiedzi. W konsekwencji mówi cokolwiek, co jest w stanie powiedzieć możliwie płynnie. Jąkanie zaburza komunikację międzyludzką, jękający się ma utrudnioną drogę przekazu swoich myśli, a także spontanicznego reagowania na sytuacje życiowe (Nęcki, 2000).

Jąkanie się jest różnie definiowane przez badaczy tego zaburzenia. Raz jest opisywane jako przerwa w normalnym rytmie mowy, podczas której jękający się wie dokładnie, co chce powiedzieć, jednak nie jest zdolny do wypowiedzenia tego z powodu mimowolnych powtórzeń, przeciągania lub przerywania wypowiedzanej głoski lub sylaby. Inni autorzy akcentują niezgodność równoczesnego i stopniowego programowania ruchów mięśni, potrzebnych do wytwarzania dźwięków lub ich połączenia w wyrazie. Natomiast przewidywanie trudności owego programowania powoduje z kolei walkę i reakcje unikania, które są wtórne, niestałe i wyuczone (Byrne, 1989; Tarkowski, 2002).

W czasie prawidłowego mówienia widoczna jest koordynacja funkcji oddychania, emisji głosu i artykulacji oraz mimiki i gestykulacji. W przypadku jękania się współpraca tych funkcji, a stąd i płynność mowy, bywa zaburzona. Mięśnie artykulacyjne są w napięciu, oddech jest nieregularny, fonację cechuje twarde zwarecie strun głosowych a artykulacja zatrzymuje się na dowolnej głosce na początku wyrazu lub frazy (Tarkowski, 2002).

Autorzy lingwistycznych koncepcji jękania się podkreślają, że niepłynność dotyczy różnych poziomów:

— artykulacyjno-fonetycznego, kiedy jękający przedłuża, opuszcza lub powtarza głoski,

- gramatycznym, kiedy opuszczane są spójniki „i”, „aby”, „oraz”,
- prozodycznym, zachwianie relacji między zestrojami,
- semantycznym, kiedy osoba mówiąca dobiera nieadekwatnie słowa lub zmienia temat w sposób zaskakujący dla odbiorcy.

Ciekawym uzupełnieniem definicji jąkania się jest koncepcja drzewa autorstwa L. Arutiunian (za: Kostecka, 2004), które składa się z trzech „korzeni”:

1. Pierwszy to zarodki jąkania się, skurcze mięśni artykulacyjnych.
2. Drugi to niepokój i inne negatywne emocje związane z mową.
3. Trzeci to świadomość zaburzenia i chęć ukrycia go.

Zwolennicy psychoanalitycznych koncepcji jąkania się określają je jako postać nerwicy (Szamburski, 1996). Zaś behawioryści uważają, że jąkanie się czemuś służy (Grzybowska, 1987). Jeszcze inni autorzy, jak K. Głogowski (1969) opisują etiologię jąkania się w świetle teorii osobowości. Jąkanie jest zaburzeniem adaptacji społecznej i kontaktów międzyludzkich. Jest wyodrębnionym faktem analizującej świadomości (Szwed, 1999).

Warto zdać sobie także sprawę z faz rozwoju jąkania się, które w wieku szkolnym jest kontynuacją nie płynności we wcześniejszym dzieciństwie. W wieku przedszkolnym dzieci nie zdają sobie sprawy ze swojego zaburzenia. Przedłużające się trudności w wyrażeniu swoich myśli mogą być wtedy jedynie źródłem negatywnych emocji i zniecierpliwienia. W wieku szkolnym następują trzy kolejne fazy w kształtowaniu się tego zaburzenia:

II faza — (pierwsze klasy szkoły podstawowej) jąkanie się przyjmuje charakter chroniczny, występuje w sytuacjach wzburzenia emocjonalnego i w czasie szybkiego mówienia.

III faza — nie płynność mówienia związana jest głównie z pewnymi sytuacjami (odpowiedzi w klasie, publiczne występy). Uczeń w takich sytuacjach ma tendencje do zamiany słów, z którymi ma trudności na łatwiejsze, co może zmieniać sens wypowiedzi. Logofobia występuje w niewielkim nasileniu i może prowadzić do unikania wypowiadania się.

IV faza — dla jąkającego się ucznia jego zaburzenia mowy stają się najistotniejszym problemem. Towarzyszy mu lęk przed ośmieszeniem i nagminnie unika sytuacji związanych z komunikacją.

Sprawność językowa dzieci jąkających się jest zdecydowanie niższa niż w wypadku dzieci mówiących płynnie. Uczniowie jąkający się budują krótsze wypowiedzi, rzadziej używają zdań złożonych. Narracje dzieci jąkających się są mniej spójne i mają uboższą strukturę semantyczną. Mniejsza sprawność językowa u jąkających się może być powodem ogólnego obniżenia kompetencji społecznych.

## Podsumowanie

Chociaż większość wspomnianych metod badania sprawności językowych dzieci opracowana jest przez logopedów i językoznawców edukacyjnych, warto aby z nich korzystali także psycholodzy. W psychologicznych diagnozach dzieci pomijany jest najczęściej problem sprawności językowej, czy szerzej: kompetencji komunikacyjne. Należy w tym miejscu podkreślić znaczenie nie tylko testów standaryzowanych, których jest stosunkowo niedużo i mogą często być trudne i niewygodne w zastosowaniu, ale także swobodnych technik i prób diagnostycznych. Ostateczna ocena sprawności językowej zawsze uwzględnia czynnik sytuacyjny pomiaru.

## Literatura

- Berko Gleason J., Bernstein N., 2005: *Psycholingwistyka*. Przekł. J. Bobryk [i inni]. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bokus B., Shugar G.W., 2007: *Psychologia języka dziecka*. Przekł. E. Haman [i inni]. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Byrne R., 1989: *Pomówmy o zacinaniu*. Przekł. T. Zaleski. Warszawa: PZWL.
- Demel G., 2005: *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*. Warszawa: WSiP.
- Dołęga Z., 2003: *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa — prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dołęga Z., 2005: *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dołęga Z., Szwed I., 2005: *Ocena sprawności językowej dziecka przedszkolnego*. W: *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*. Red. Z. Dołęga. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Sobolewska M., Zwierzyńska E., 2004: *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie*. Warszawa: CMPP-P.
- Głogowski K., 1969: *Jąkanie w aspekcie zdeintegrowanej osobowości*. „Logopedia”, nr 8/9, s. 58—70.
- Grabias S., 2001: *Zaburzenia mowy*. Lublin.
- Grzybowska A., 1987: *Behawioralne teorie jąkania*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 1, s. 26—37.
- Kielar-Turska M., 2001: *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcje i obszar aktualnych badań*. W: *Zaburzenia mowy*. Red. S. Grabias. Lublin—Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Kostecka W., 2004: *Zintegrowany program terapii osób jękających się*. Lublin: AWH.
- Kurcz I., 1992: *Język a psychologia*. Warszawa: WSiP.
- Kurcz I., 2005: *Psychologia, język i komunikacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Lipowska M., 2001: *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Impuls.
- Maciejewska-Tworek A., 2000: *Dialogowy test artykulacji*. Lublin: Wydawnictwo Fundacji Orator.

- Markowski A., 1999: *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
- McMinn J., 2006: *Pomóż dziecku z... zaburzeniami mowy i komunikacji językowej*. [Tłum. R. Lisowski]. Warszawa: Wydawnictwo K.E. Liber.
- Michalak-Widera I., 2000: *Kwestionariusz obrazkowy do badania mowy w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Katowice: Unikat.
- Mnich M., 2002: *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nadolska H., 1995: *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie inteligencji. Przejawy — uwarunkowania — tendencje rozwojowe*. Białystok: Biblioteczka Nauczycielskiego Kolegium Rewalidacji i Resocjalizacji.
- Nagórko A., 1998: *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcki Z., 2000: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.
- Nowicka M., 2000: *Sprawność komunikacyjna w interakcjach szkolnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Rice M., 2007: *Poznawcze aspekty rozwoju komunikacyjnego*. W: Bokus B., Shugar G., W: *Psychologia języka dziecka*. Przekł. E. Haman [i inni]. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rocławski B., 1995: *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Glottispol.
- Rodak H., Nawrocka D., 1995: *Od obrazka do słowa*. Warszawa: WSiP.
- Shugar G.W., Smoczyńska M., red., 1980: *Badania nad rozwojem języka dziecka — wybór prac*. Tłum. Z. Babska [i inni]. Warszawa: PWN.
- Smoczyńska M., 1997: *Przyswajanie systemu gramatycznego przez dziecko*. W: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*. Red. M. Mierzejewska, M. Przybyś-Piwko. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Smoczyńska M., 1998: *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki. Tom poświęcony pamięci M.Przetacznik-Gierowskiej*. Kraków: Universitas.
- Smółka L., 2004: *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześć—siedmioletnich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Stecko E., 2002: *Zaburzenia mowy u dzieci — wczesne rozpoznanie i postępowanie logopedyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szamburski K., 1996: *Nerwica jękania — inny sposób spojrzenia na problem jękania się*. „Logopedia”, nr 23, s. 191—214.
- Szeląg E., Szymaszek A., 2006: *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szwed I., 1999: *Style radzenia sobie ze stresem a koszty psychologiczne pacjentów i efekty logopedycznej terapii jękania*. [Niepublikowana praca doktorska]. Katowice.
- Tarkowski Z., 1992a: *Przesiewowy Test Sprawności Językowej (PTSJ)*. Lublin: Wydawnictwo Fundacji Zaburzeń Mowy.
- Tarkowski Z., 1992b: *Test Sprawności Językowej (TSJ)*. Lublin: Wydawnictwo Fundacji Zaburzeń Mowy.
- Tarkowski Z., 2002: *Jękanie*. Warszawa: PWN.
- Uryga Z, Sienko M., 2005: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Psychologicznej.
- Wood D., 2006: *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski L., 1989: *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.